

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 23-44
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.161

TEMA MONOGRÀFIC

Significant el dret a l'educació. Recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres.

Conveying the Right to Education. Recommendations from the International Conference on Public Instruction in the Interwar Period

Isabel Carrillo Flores

isabel.carrillo@uvic.cat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2015

Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

L'educació, com a dret humà, s'ha anat construint dialècticament al llarg de la història gràcies a l'impuls de canvis polítics i pedagògics que, com a resposta als efectes devastadors de les guerres, han buscat conformar entorns més democràtics i justos que permetessin la seva expressió. Partint de la significació generacional dels drets humans, a l'article es dota de contingut el dret a l'educació com a dret moral i jurídic; un dret fonamental, universal i indivisible que es dona plenament quan s'expressen amb total intensitat els indicadors que el defineixen: que l'educació sigui assequible, accessible, acceptable i adaptable. Utilitzant aquests indicadors com a unitats d'anàlisi, es revisa el paper de l'Oficina Internacional d'Educació fundada a Ginebra a finals de l'any

1925 amb la voluntat d'impulsar una educació nova. En concret, es fa un estudi de l'aportació al debat internacional i la influència en les polítiques nacionals que suposen la celebració de les conferències internacionals d'instrucció pública i les recomanacions que s'aproven en el període d'entreguerres.

PARAULES CLAU: Oficina Internacional d'Educació, conferències internacionals d'instrucció pública, període d'entreguerres, drets humans, dret a l'educació.

ABSTRACT

Education, as a human right, has been built up dialectically throughout history owing to the impulse of political and pedagogical changes which, in response to the devastating effects of wars, has sought to form more democratic, just environments that would enable its expression. Based on the generational significance of human rights, in this article the right to education is endowed with content as a moral and legal right; a fundamental, universal and indivisible right which is given fully when the indicators that define it are expressed with full intensity: that education must be affordable, accessible, acceptable and adaptable. Using these indicators as units of analysis, a review is made of the paper from the International Bureau of Education founded in Geneva in late 1925 with the aim of promoting a new education system. Specifically, a study is made of the contribution to international debate and the influence in national policies entailed by the celebration of the International Conferences on Public Instruction and the Recommendations that are passed in the interwar period.

KEY WORDS: International Bureau of Education, International Conferences on Public Instruction, interwar period, human rights, right to education.

RESUMEN

La educación, como derecho humano, se ha ido construyendo dialécticamente a lo largo de la historia gracias al impulso de cambios políticos y pedagógicos que, como respuesta a los efectos devastadores de las guerras, han buscado conformar entornos más democráticos y justos que permitieran su expresión. Partiendo de la significación generacional de los derechos humanos, en el artículo se dota de contenido al derecho a la educación como derecho moral y jurídico; un derecho fundamental, universal e indivisible que se muestra plenamente cuando se expresan con

total intensidad los indicadores que lo definen: que la educación sea asequible, accesible, aceptable y adaptable. Utilizando estos indicadores como unidades de análisis, se revisa el papel de la Oficina Internacional de Educación fundada en Ginebra a finales del año 1925 con la voluntad de impulsar una educación nueva. En concreto, se hace un estudio de la aportación al debate internacional y la influencia en las políticas nacionales que suponen la celebración de las conferencias internacionales de instrucción pública y las recomendaciones que se aprueban en el período de entreguerras.

PALABRAS CLAVE: Oficina Internacional de Educación, conferencias internacionales de instrucción pública, período de entreguerras, derechos humanos, derecho a la educación.

I. LA SIGNIFICACIÓ DIALÈCTICA DE L'EDUCACIÓ COM A DRET HUMÀ

«Una sociedad libre y democrática deberá mostrarse siempre sensible y abierta a la aparición de nuevas necesidades, que fundamenten nuevos derechos. Mientras esos derechos no hayan sido reconocidos por el ordenamiento jurídico nacional y/o internacional, actuarán como categorías reivindicativas, prenormativas y axiológicas. Pero los derechos humanos no son meros postulados de “deber ser”. Junto a su irrenunciable dimensión utópica, que constituye uno de los polos de su significación, entrañan un proyecto emancipatorio real y concreto, que tiende a plasmarse en formas históricas de libertad, lo que conforma el otro polo del concepto. Faltos de su dimensión utópica los derechos humanos perderían su función legitimadora del Derecho; pero fuera de la experiencia y de la historia perderían sus propios rasgos de humanidad».¹

Debate la conformació històrica i la projecció del dret a l'educació com a dret humà, requereix posar de manifest la seva conformació processual, no acabada, sinó en una constant revisió impulsada per canvis polítics i pedagògics que, com a resposta als efectes destructors de les guerres, han buscat construir entorns més democràtics i justos. Aquesta perspectiva, que porta a revisar la seva conceptualització i el seu contingut, és expressió del caràcter generacional dels drets humans i d'un dels seus significats que no ha estat exempt de con-

¹ PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. *La tercera generación de derechos humanos*. Navarra: Aranzadi, 2006.

trovèrsies. De forma especial se subratlla que l'expressió drets humans resulta utòpica, massa genèrica i poc concreta en la pràctica, ja que el seu contingut estableix ideals ètics, projeccions que encara no són però que es considera necessari assolir per garantir una vida bona per a totes les persones. És un terme ambigu, perquè no permet distingir amb claredat la dimensió ètica de la dimensió jurídica que el defineix; al mateix temps és un terme redundant, atès que tots els drets són humans. Malgrat això, l'expressió és descriptiva i integradora, ja que fa referència a dos tipus de drets: drets morals, és a dir, exigències morals i elements de moralitat no establerts jurídicament que es reclamen com a drets bàsics; i drets fonamentals, és a dir, drets garantits i vinculants que han estat reconeguts en declaracions i convencions internacionals.²

Aquesta doble dimensió significadora dels drets humans es manté com una constant en el temps, però adopta expressions diferents al llarg de la història. És en aquest sentit que cal considerar el seu procés dialèctic, entendre que responen a continguts no estàtics, a construccions històriques que, si bé emergeixen en situacions contextuais i temporals concretes, no es limiten a un moment circumstancial, sinó que es projecten en el temps com un progrés assolit al qual ja no es pot renunciar. A més, en la seva trajectòria es va conformant la dimensió d'universalitat que els organismes internacionals i els Estats hauran de garantir. La universalitat deriva de significar els drets humans com un atribut inherent a la persona i que, per tant, acompanya indefectiblement els éssers humans allà on es troben i siguin quines siguin les seves condició i circumstància.³ La universalitat està vinculada a la indivisibilitat que es relaciona amb la interdependència, encara que són formes diferents de relació entre els drets. La primera es refereix a la idea que tots els drets constitueixen un conjunt unitari i es troben interrelacionats, han de ser respectats i donar-se simultàniament, ja que tots són a la base de la democràcia. La indivisibilitat es defineix com la forma més forta de relació, és bidireccional i constitueix una relació en què un dret és indispensable per a un altre i viceversa. Aquesta idea porta a establir que en els drets humans no hi ha drets jeràrquicament superiors o prioritaris. Per la seva banda, la interdependència fa referència a relacions

² RODRÍGUEZ, María Eugenia. *Claves para entender los nuevos derechos humanos*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011.

³ VIDAL-BENEYTO, José. «Globalización de culturas y derechos humanos», VIDAL-BENEYTO, José (ed.). *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icària, 2006, pàg. 13-21.

de suport entre els drets, i consisteix en la contribució realitzada respecte al compliment o al funcionament d'un altre dret.⁴

En els contextos globals i locals són les circumstàncies, polítiques, econòmiques, socials, culturals o jurídiques, que han possibilitat projectar, o han limitat, els principis d'universalitat, indivisibilitat i interdependència. Amb tot, el camí recorregut mostra evolucions substantives en la seva formulació teòrica des d'un paradigma dinàmic del qual es desprèn la concepció generacional dels drets humans apuntada. És a dir, una constant construcció històrica, inacabada, que porta a la definició de successives generacions de drets humans.⁵ Una primera generació neix amb la modernitat en el marc de les revolucions burgeses del segle XVIII, és un moment en què els drets i llibertats polítics i civils que es defineixen tenen un marcat caràcter individualista i resulten limitats en la seva universalitat.⁶ Les lluites socials del segle XIX pretenen donar un gir a aquesta situació a través del reconeixement d'una segona generació que incorpora els drets econòmics, socials i culturals. Són drets que amplien els primers, al mateix temps que busquen garantir-ne la vivència universal. La igualtat se situa en el centre de les reivindicacions en el canvi de l'Estat liberal de Dret per l'Estat social de Dret. Si els de la primera generació són considerats drets de defensa de les llibertats de la persona que exigeixen autolimitació i la no ingerència dels poders públics, la segona generació es tradueix en drets de participació que requereixen una política activa dels poders públics encaminada a garantir-los a través de mecanismes jurídics.⁷

El segle XX es caracteritza per un avenç substantiu en el reconeixement dels drets humans, al mateix temps que es viuen les barreres que els mateixos sistemes polítics internacionals i nacionals els posen, encara que s'hagin aprovat algunes declaracions amb caràcter d'universalitat, com per exemple la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 –resposta als efectes devastadors de

⁴ AÑÓN, María José. «Derechos humanos y obligaciones positivas», BERNUZ, María José; CALVO, Manuel. *La eficacia de los derechos sociales*. València: Tirant lo Blanch, 2014, pàg. 43-71.

⁵ PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. *Op. cit.*

⁶ Cal no oblidar, per exemple, que les dones continuaven sent excloses, tot i que s'observen moviments en aquest sentit com és el cas de les reivindicacions d'igualtat de drets entre dones i homes que, en el marc de la Revolució Francesa, fa Olympe de Gouges. La Declaració dels Drets de la Dona i la Ciutadana de 1791, que promou De Gouges, es converteix en un document precursor del pensament feminista.

⁷ Després de la Segona Guerra Mundial, la Declaració Universal de Drets Humans de 1948, aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, recull aquestes dues generacions de drets. La Declaració es proclama com a ideal comú per a tots els pobles i nacions, i es demana als organismes internacionals i governs dels diferents països que estableixin mesures de reconeixement i aplicació efectiva. Més informació disponible a: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. [Data de consulta: 23 de març de 2015.]

la primera i la segona guerres mundials. La guerra freda, l'expansió capitalista, la continuïtat creixent del bel·licisme, els èxodes de població forçats, la tecnològització de les societats, l'abús il·limitat dels recursos naturals, entre d'altres, expressen la pervivència de vells problemes i en plantegen de nous derivats dels no sempre justos ni sostenibles models de desenvolupament i convivència. El canvi de mil·lenni hereta la necessitat de donar centralitat als principis de llibertat i igualtat, en procés de regressió, impulsant una tercera generació de drets humans que no pot obviar-se davant la recurrència de conflictes bèl·lics i la creixent inversió en empreses armamentístiques, que requereixen el dret a la pau; el trencament de les relacions d'equilibri que la persona estableix amb el seu entorn, que demana el dret a la qualitat de vida; la necessitat de respecte del dret a la intimitat i identitat personal, que ha de conciliar-se amb el dret a la llibertat informativa. També de forma especial, cal reconèixer altres drets de les minories, i el dret a la diferència, a les identitats diverses. Aquests drets adopten com a principi de valor la solidaritat, la responsabilitat compartida, l'esforç de cooperació voluntària de totes les persones per assolir el bé comú més enllà de l'individualisme liberal. La tercera generació de drets humans emana de la plena consciència de la universalitat.

Aquestes tres generacions expressen una concepció dinàmica dels drets que no implica una substitució dels vells drets per drets nous, sinó una actitud oberta als canvis que permeti aprofundir en el caràcter fonamental d'aquests canvis, és a dir, avançar en la delimitació de quins són, i han de ser, els drets fonamentals d'acord amb les característiques, les necessitats i els reptes de les societats de cada moment present. Des de l'àmbit del Dret s'han establert tres possibles respostes per delimitar el caràcter fonamental dels drets humans.⁸ La resposta de la teoria del Dret indica que són els drets adscrits universalment a tots els éssers humans «indisponibles i inalienables», ciutadanes i ciutadans amb capacitat d'obrar. Són drets que per ser garantits com a fonamentals han de formular-se com a regles generals per a totes les persones, no depenent de la disponibilitat política ni del mercat. La resposta del Dret positiu declara que són els drets «universals» i «indisponibles» establerts pel Dret internacional, exemples en són la Declaració Universal de Drets Humans de 1948, els pactes internacionals de 1966 i altres convencions sobre drets humans. Finalment, la resposta de la filosofia del Dret es refereix als drets que han de ser garantits

⁸ FERRAJOLI, Luigi. *Democracia y garantismo*. Madrid: Trotta, 2008.

com a fonamentals sobre la base de criteris «metaètics» i «metapolítics» idonis que permeten identificar-los com a tals.

Atenent la conceptualització dels drets humans que s'ha anat realitzant, el dret a l'educació com a dret humà s'ha de definir com a dret moral i dret jurídic universal, indivisible i interdependent, inserit en la dignitat de tota persona.⁹ En aquest punt és necessari entendre que la dignitat transcendeix la dimensió personal, és a dir, la dignitat suposa considerar l'autonomia del jo, la no realització d'accions que neguen la seva integritat, i les garanties materials que satisfan necessitats sense les quals no es pot gaudir d'unes mínimes i acceptables condicions d'existència. Cal insistir, en aquest punt, que la dignitat humana no només es refereix a la dimensió individual de la persona, a la seva llibertat, sinó també a la dimensió social que implica la satisfacció de les necessitats essencials.¹⁰ En aquesta orientació cal significar el dret a l'educació com a dret fonamental sense el qual es nega la dignitat. Un dret que està immers en un procés dialèctic, perquè necessàriament s'ha d'anar transformant i resignificant en una perspectiva inclusiva i equitativa de tots els drets. Un dret que requereix uns principis mínims, indicadors reconeguts per les Nacions Unides,¹¹ que s'han d'expressar de forma simultània i amb la mateixa intensitat: una educació assequible per a tothom; una educació accessible sense restriccions; una educació acceptable, bona en recursos i continguts, i amb bones educadores i bons educadors; i una educació adaptable articuladora de l'educabilitat i l'educativitat.¹² L'absència

⁹ Les Nacions Unides han establert en diferents documents el caràcter universal, indivisible i interdependent dels drets humans. La proclamació de Teheran de 1968 declara que tots els drets humans i les llibertats fonamentals són indivisibles, i que la plena realització dels drets civils i polítics sense el gaudi dels drets econòmics, socials i culturals és impossible. La tesi d'indivisibilitat es va aprovar en una resolució de 1977 i es va afirmar a la Declaració de Viena de 1993, que estableix que tots els drets humans són universals, indivisibles, interdependents i interrelacionats. La comunitat internacional ha de tractar globalment els drets humans d'una manera justa, en igualtat i amb el mateix èmfasi.

¹⁰ ANSUÁTEGUI, Francisco Javier. «Los derechos sociales en tiempos de crisis. Algunas cuestiones sobre su fundamentación». BERNUZ, María José; CALVO, Manuel (ed.). *La eficacia de los derechos sociales*. València: Tirant lo Blanch, 2014, pàg. 23-42.

¹¹ Entre altres aportacions, aquests principis van ser definits a l'informe de 2004 «Els drets econòmics, socials i culturals: el Dret a l'Educació», de Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el dret a l'educació de les Nacions Unides. A l'apartat dos d'aquest article s'analiza el contingut de les recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública sobre la base d'aquests indicadors.

¹² L'educabilitat va lligada a la nostra intenció d'educar sense exclusions, és un dret que la mestra i el mestre tinguin confiança plena que l'estudiant pot canviar, pot aprendre, i pot avançar sense límits preestablerts des de fora. L'educativitat fa referència a la potència dels continguts i de l'ensenyança. Consisteix a considerar que el coneixement és valuós, transmissible, i pot tenir caràcter emancipatori. TENTI, Emilio (comp.). *Oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

d'aquests principis, la no vivència plena, buida el contingut del dret a l'educació i l'acaba negant.

Al llarg del segle xx l'educació ha experimentat transformacions en la seva significació i en el seu reconeixement com a dret humà fonamental. No es pot negar que hi ha hagut progressos considerables, però no els desitjables, entre altres raons pels efectes destructors de les guerres i les respostes polítiques no sempre compromeses amb els drets humans. Amb tot, és d'interès analitzar la contribució de les organitzacions internacionals, en concret el paper que ha tingut l'Oficina Internacional d'Educació (OIE) en la projecció política i pedagògica de l'educació com a dret humà. Una aproximació a la construcció històrica del dret a l'educació a través de les recomanacions acordades en el marc de les conferències internacionals d'instrucció pública en el període d'entreguerres, és el que ocupa el contingut de l'apartat següent.

2. RECOMANACIONS INTERNACIONALS D'EDUCACIÓ EN EL PERÍODE D'ENTREGUERRES

«Sufrimiento, sufrimiento por todas partes y desesperación: ése es el estado del alma de Europa. Ver claro, orientarse, reconstruir: he aquí las aspiraciones de todos los que en la hora presente no consienten resignarse. [...] Partir de la realidad, de la experiencia del pasado próximo o lejano, a fin de llegar a la realidad, a la experiencia del mañana, a la práctica útil y fecunda; hacer como el campesino que recoge el trigo en los surcos para sembrar sus mejores granos en nuevos surcos, tal debe ser nuestro papel. Nada, pues, de palabras que sean sólo palabras. Que nuestros discursos sean actos. Que nuestros pensamientos y nuestras preocupaciones partan de la vida para volver a la vida, henchidos de piedad y de amor».¹³

2.1. Breus notes sobre l'Oficina Internacional d'Educació

L'OIE va ser fundada a Ginebra a finals de l'any 1925, com una organització no governamental de titularitat privada. Edouard Claparède, fundador de l'Institut Jean Jacques Rousseau, va impulsar-ne la creació. Pierre Bovet en

¹³ FERRIÈRE, Adolphe. «Prefacio», AA. VV. *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral*. Madrid: Espasa Calpe, 1935, pàg. 5-6.

va ser nomenat director, les subdireccions adjuntes les van ocupar Elisabeth Rotten i Adolphe Ferrière, i la secretaria, Marie Butts. Des dels inicis aquest organisme privat va tenir la finalitat de contribuir a la recopilació de documentació relativa a l'educació, promoure la investigació científica en aquest àmbit, i servir com a centre de coordinació per a institucions i associacions interessades en el tema. L'any 1929, en el marc d'uns nous Estatuts, l'OIE va ampliar la seva composició als governs dels Estats, d'aquesta forma es va convertir en la primera organització intergovernamental en l'àmbit de l'educació.¹⁴ Des de 1969 és part integral de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO).

Els deu anys que van precedir la Segona Guerra Mundial, l'OIE desplega una gran activitat amb la voluntat d'afermar-se com a institució de cooperació internacional al servei de l'educació. En ple període d'entreguerres, en concret des de l'any 1934 en el marc de les relacions amb els ministeris d'Instrucció Pública, l'OIE organitza la Conferència Internacional d'Instrucció Pública (CIIP) –a partir de 1970 Conferència Internacional d'Educació–, un fòrum per al diàleg entre ministres d'Educació de diferents països i altres persones especialistes, investigadores i docents, representants de les ONG i intergovernamentals.¹⁵ Resultat de les conferències és l'adopció de recomanacions,¹⁶ fet que, segons afirma Pere Roselló al resum històric del

¹⁴ En els seus inicis l'activitat de l'OIE contribueix a informar i a subministrar documentació pedagògica a educadors i educadors d'arreu. Tasca important, ja que aquesta organització es gesta en un moment d'expansió d'una pedagogia nova que neix entre segles, a les acaballes del segle XIX, per expandir-se en els inicis del segle XX, un procés que esdevé paral·lel als canvis socials i polítics que es produeixen en el context europeu i americà. En aquest context es planteja el dret a la llibertat d'ensenyament i s'exigeix la gratuïtat i generalització de l'ensenyament. Alhora es considera que l'educació no és neutra i s'ha de posicionar per trencar amb els models dogmàtics i transmissius, proposant com a alternativa una educació oberta a la realitat, global i experiencial, respectuosa amb el desenvolupament individual i la construcció de la pròpia personalitat. CARRILLO, Isabel. «La educación nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad», VILANO, Conrado; COLLELDEMONT, Eulàlia (coord.). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Desclee Brower, 2001, pàg. 211-232.

¹⁵ A partir de 1946, amb la creació de la UNESCO –neix l'any 1945– la Conferència es convoca conjuntament. Els temes objecte de debat són aprovats per la Conferència General de la UNESCO sobre la base de les propostes del Consell de l'OIE. Prèviament els ministres estan convidats a enviar propostes en relació amb el tema que serà discutit al llarg de la Conferència. També, per a cada reunió els Estats membres presenten un informe nacional sobre el desenvolupament de l'educació en la seva realitat.

¹⁶ A la pàgina de l'OIE es poden consultar els arxius de les diferents recomanacions adoptades des de 1934 fins a l'actualitat. Disponibles a: <http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html>. [Data de consulta: 15 de desembre de 2014.]

primer període de l'OIE¹⁷ –fins a la seva integració a la UNESCO–, va suposar una audaç innovació, encara que en un principi va provocar desconfiança en l'àmbit pedagògic per la intervenció dels governs en el debat educatiu. Alhora els mateixos governs també mostraven les seves preocupacions respecte a una acció internacional en matèria d'educació. Les recomanacions eren vistes com propostes imperatives, i va ser necessari insistir en la idea de llibertat pedagògica i d'experimentació. Paral·lelament, amb la voluntat d'obrir el debat, es van iniciar enquestes internacionals sobre els temes que es proposaven, que permetien elaborar monografies prèvies al debat de les conferències –les reunions eren el marc en el qual s'havien d'acordar les recomanacions–, que evidenciaven els punts de convergència i divergència dels Estats.¹⁸

2.2. Recomanacions de les conferències internacionals d'instrucció pública en el període d'entreguerres

Com s'ha fet menció, les recomanacions que s'analitzen es concentren a l'entorn del context històric del període d'entreguerres –en concret els darrers anys, de 1934 a 1939–,¹⁹ un espai temporal que es pot considerar significatiu en relació amb la construcció del dret a l'educació, pel que fa especialment a les idees pedagògiques que es projecten. En aquests sis anys les conferències internacionals es van celebrar de forma anual, i s'acorden un total de 18 recomanacions, tres per any, com es pot observar al quadre següent:

¹⁷ ROSELLÓ, Pere. «Resumen histórico», UNESCO. *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. UNESCO, 1979, pàg. xi-xxii.

¹⁸ Aquest procés permetia elaborar informes nacionals, estudis generals sobre educació acompanyats de dades estadístiques (des de 1933 aquests informes van servir per elaborar l'Anuari Internacional de l'Educació i de l'Ensenyança). Informes disponibles a: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/informes-nacionales.html>. [Data de consulta: 15 de desembre de 2014.]

¹⁹ La Segona Guerra Mundial va paralitzar la celebració de les conferències, encara que l'activitat de l'OEI va continuar, com explica Pere Roselló: «La declaración de la Segunda Guerra Mundial no puso fin a la existencia de la OEI. Si bien fue necesario limitar la mayor parte de sus actividades corrientes, en vista de que las relaciones con el exterior habían sido interrumpidas casi por completo, pudo crear un Servicio de ayuda intelectual a los prisioneros de guerra que, sin distinción, se puso a disposición de todos los que deseaban utilizar su tiempo de detención para perfeccionar sus estudios o sus conocimientos. Por el hecho de que formaba parte del Comité consultivo para la lectura de los prisioneros e internados de guerra en Ginebra, y gracias a numerosos donativos, pudo enviar durante el periodo 1939-1945 más de medio millón de libros a los campos de prisioneros de guerra». ROSELLÓ, Pere. *Op. cit.*, pàg. xv.

ANY	RECOMANACIÓ
1934	R1. Ensenyança obligatòria i la seva prolongació R2. Admissió a les escoles de segona ensenyança R3. Economia en matèria d'instrucció pública
1935	R4. Formació professional del personal de primera ensenyança R5. Formació professional del personal de segona ensenyança R6. Els consells d'instrucció pública
1936	R7. Organització de l'ensenyança especial R8. Organització de l'ensenyança rural R9. Legislació que regeix les construccions escolars
1937	R10. Inspecció de l'ensenyança R11. Ensenyança de les llengües vives R12. Ensenyança de la psicologia en la preparació de mestres de primària i secundària
1938	R13. Remuneració del personal docent de primària R14. Ensenyança de llengües antigues R15. Elaboració, utilització i selecció de manuals escolars
1939	R16. Retribució del professorat de segona ensenyança R17. Organització de l'educació preescolar R18. Ensenyança de la geografia a les escoles de segona ensenyança

QUADRE 1. *Recomanacions en el període d'entreguerres*

Els discursos de les recomanacions revelen la centralitat que es dona a l'educació en un temps de grans esperances i projectes de futur, procurant oferir criteris genèrics per a tots els països, sense obviar que els problemes i situacions poden tenir matisos diferents en cada realitat.²⁰ En el període d'entreguerres calia conformar l'arquitectura dels sistemes educatius, el continent i el contingut, si realment es volia reconstruir una societat devastada per la guerra, desplegar la democràcia i els valors d'humanitat, i teixir una ciutadania solidària en un context internacional que havia de garantir la pau. En conjunt, s'observa que preocupen temes vinculats amb l'organització i la gestió del sistema educatiu, la seva extensió, l'accés i els itineraris diferenciats. Es fa menció a l'atenció a la diversitat, especialment les necessitats educatives especials i de

²⁰ En el resum històric Pere Roselló comenta les 65 recomanacions acordades entre 1934 i 1968, i posa de manifest la seva transcendència en la legislació escolar i la pràctica pedagògica. L'autor classifica les recomanacions en dos blocs: recomanacions de caràcter administratiu i recomanacions de caràcter didàctic. Respecte a les 18 recomanacions que s'analitzen (1934-1939), 13 són de caràcter administratiu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17), i 5 de caràcter didàctic (11, 12, 14, 15, 18). ROSELLÓ, Pere. *Op. cit.*, pàg. XVII-XXI.

caràcter econòmic. Són objecte de debat temes relacionats amb currículum, metodologies i recursos educatius. Es posa atenció a l'ofici de mestre, la formació i les condicions del treball docent. De forma general els aspectes relatius als fonaments pedagògics i a les finalitats de l'educació apareixen transversalment en el desplegament dels diferents temes de les recomanacions.

L'anàlisi de les recomanacions s'ha realitzat tenint en compte els indicadors del dret a l'educació fixats per Katarina Tomasevski esmentats anteriorment –l'autora fa referència a una educació assequible, accessible, acceptable i adaptable.²¹ Del contingut de les recomanacions es desprèn un interès per democratitzar l'educació i millorar-la pedagògicament. En aquest sentit, es pot afirmar que les recomanacions contribueixen, si més no en el discurs, a la conformació de l'educació com a dret humà en el període d'entreguerres, destacant les aportacions següents:

Primera. Es fixen les condicions d'una educació assequible

Es defineix com a assequible l'educació que compleix dos criteris mínims: és gratuïta i és obligatòria. S'entén que el dret a l'educació es garanteix quan els governs vetllen per l'obligatorietat d'aquesta, i posen les condicions per tal que ni la renda de les persones ni altres condicions personals siguin impediments per gaudir de l'educació.

Sobre l'obligatorietat en les recomanacions s'indica que en tots els països els anys d'ensenyança efectiva no haurien de ser menys de set, i es recomana allargar l'obligatorietat més enllà dels catorze anys, procurant una articulació coherent amb l'edat legal d'admissió al treball. L'obligatorietat d'anar a escola i educar-se s'estableix per a tothom; menció específica es fa als infants amb necessitats educatives especials, que hauran de gaudir de les mateixes condicions de gratuïtat que la resta. Important és el fet que l'educació no es defineix únicament com a dret moral, sinó també s'apunta com a dret jurídic, en declarar que els governs poden establir sancions contra la infracció del principi d'obligació escolar.

En relació amb la gratuïtat, s'aborden els problemes que deriven de les diferències econòmiques de les famílies i es proposa instaurar un sistema de beques per garantir l'educació obligatòria per a tothom. Es recomana que els drets de matrícula no siguin obstacle per accedir a l'ensenyament secundari,

²¹ TOMASEVSKI, Katarina. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2004; i TOMASEVSKI, Katarina. «Indicadores del derecho a la educación», *Revista IIDH*, vol. 40, pàg. 341-388.

i s'indica la possibilitat de concedir beques que cobreixin el cost dels estudis i, fins i tot, l'equivalent del producte de treball d'un infant d'acord amb la situació familiar. En relació amb l'educació preescolar, si bé es diu que aquesta és voluntària, s'aconsella vetllar perquè sigui gratuïta. Igualment rellevant és el fet de no posar barreres econòmiques a la realització dels estudis de mestre. Es proposa que aquesta formació sigui gratuïta o, com a mínim, es concedeixin beques.

Segona. Es defineixen els criteris d'una educació accessible

Es defineix com a accessible l'educació que no posa barreres, amb la finalitat que tothom pugui gaudir-ne des de la primera infància i de forma permanent al llarg de la vida. El dret a l'educació es viu plenament quan no s'hi limita l'accés, per exemple, quan al territori on es viu hi ha escoles i places escolars per a tothom a les diferents etapes educatives, i quan l'opció formativa no està restringida i és possible l'elecció.

En les recomanacions s'insta els governs a no limitar l'accessibilitat per falta d'edificis, places escolars o altres serveis complementaris. Es reconeix que l'obligatorietat no és suficient si no va acompanyada de les condicions que permeten l'escolarització, és a dir, s'han d'oferir les places escolars necessàries per a la població en edat escolar de cada context. En aquest punt és present la realitat diferencial de les escoles de l'àmbit rural. Hi ha interès en la creació d'escoles centrals per reduir les escoles d'un únic docent i evitar l'aïllament, afavorint el contacte relacional entre mestres i entre infants en grups més amplis. Per compensar les desigualtats que es poden generar, es proposa organitzar serveis de transport i cantina.

Destaca la centralitat que ocupa el debat a l'entorn d'una educació no limitada a l'etapa primària, sinó que pugui ser extensiva abans i després d'aquesta. És significativa l'atenció a l'educació preescolar, s'indica que ha de ser preocupació de les autoritats escolars, ja que des de la primera infància cal iniciar el desenvolupament físic, mental i moral de les nenes i els nens. Si bé aquesta educació es declara voluntària, es diu que s'hi ha de garantir l'accessibilitat de tots els infants, ja sigui creant institucions o condicionant les escoles de primària. És un avenç important en l'època el fet de tenir en compte la conciliació de la vida familiar i escolar, en concret, la situació de les dones que també treballen en l'àmbit públic. Atenent aquesta realitat es proposa dotar les escoles dels serveis necessaris, com són les cantines escolars, però també crear

centres de preescolar per donar resposta a les mares que per raó de treball no poden ocupar-se dels fills.

Respecte a l'educació postobligatòria, es considera important que l'educació prepari per a la vida professional, i es valora positivament que noies i nois tinguin interès per accedir a l'ensenyament secundari i a la Universitat i vulguin formar-se per tenir una bona cultura general, i una situació material i moral interessant. Però al mateix temps s'expressa que una aflluència excessiva d'estudiants a l'educació superior pot provocar desajustos en relació amb el treball. Inquieta l'augment de l'atur juvenil i el malestar que pot provocar. En aquest punt els discursos expressen una certa contradicció, atès que, si bé es valora la formació postobligatòria, també es comença a posar-hi límits a través de la creació d'itineraris diferenciats que no es poden escollir lliurement. L'accessibilitat queda limitada per l'establiment de mitjans de selecció per accedir a les escoles secundàries. Es fixen dos circuits, el que pot conduir a la Universitat, i el de la formació professional que es diu que s'ha de recomanar a l'alumnat no admès a secundària. La selecció també és present en la formació de mestres de secundària, de forma concreta es parla d'eliminar, abans d'obtenir el certificat final, els estudiants que no tinguin les aptituds requerides.

Tercera. Es concreten els elements conformadors d'una educació acceptable

Es defineix com a acceptable l'educació de qualitat, que vol dir atendre els aspectes següents: definir els continguts del currículum amb la finalitat de procurar una formació humana i no excloent de les diferències; dotar dels recursos suficients, adients i contextualitzats; procurar una formació de mestres oberta a l'univers d'un saber no fragmentat ni aïllat del món, integrant un saber fer ètic. L'educació de qualitat té en compte les condicions i els processos, i no s'identifica amb els resultats únics de proves estandarditzades.

Els continguts de les recomanacions despleguen de forma àmplia i significativa aquest principi del dret a l'educació. Es destaca l'interès per una educació global que ha de tenir com a finalitat la formació intel·lectual, física i moral de tots els infants, en la seva diferència, sense exclusions. A més, es proposa una educació contextualitzada, vinculada a la realitat, és a dir, considerant els efectes devastadors de la Primera Guerra Mundial, es planteja la necessitat d'una formació ciutadana que prepari per a trobar solucions als problemes que planteja la reorganització del món.

Els aspectes referents a estructures i recursos ocupen també un lloc prioritari en les recomanacions acordades, responnent no únicament a les necessitats

de dotació, sinó a la finalitat d'articular en la pràctica els principis de les noves pedagogies actives que s'estan desenvolupant. En aquest punt destaca el fet d'instar els Estats a dedicar el pressupost necessari, i no reduir-lo, si es vol disposar d'escoles modernes amb locals escolars higiènics, cantines escolars, terrenys per a jocs, colònies escolars, o serveis d'assistència social. En concret s'estableix que l'arquitectura escolar, i el mobiliari, han de correspondre als principis pedagògics d'una escola activa que té la finalitat de donar a l'infant una educació viva no limitada a la memòria, sino estimuladora de l'observació i l'experiència. L'espai de l'escola ha de garantir unes condicions de vida sana que procuri el desenvolupament físic, intel·lectual, moral i social de l'infant. En aquesta orientació els locals han de ser espaiosos, amb patis i terrenys de joc, pròxims a l'entorn natural per poder fer una ensenyança a l'aire lliure, en tallers, a la biblioteca o la sala de projeccions. També caldrà disposar de banys amb dutxes, i altres serveis com el servei mèdic o les cantines. Aquestes condicions dels espais, dels materials i altres recursos, es formulen com a mínims de qualitat per a totes les escoles, totes les etapes educatives i tots els infants.

No s'obliden les recomanacions de definir directrius per atendre la diversitat, com per exemple la creació de classes o d'escoles especials a fi de garantir una bona educació per atendre els infants amb necessitats educatives especials –es parla d'alumnat d'educació especial. Tampoc no ignoren les condicions més precàries de les escoles rurals. Per una part s'insisteix en la cura d'espais i materials d'aquestes escoles, amb l'objectiu que estiguin dotades igual que les urbanes, tenint en compte les característiques del territori; per una altra part es fan indicacions específiques per garantir l'equitat educativa, en el sentit de transformar les condicions desfavorables de les escoles d'àmbit rural a través de l'organització d'espais, recursos i activitats complementàries com poden ser biblioteques mòbils, sessions de ràdio o cinema educatiu, missions pedagògiques i culturals, cursos per correspondència, entre altres.

Vetllar per la qualitat dels espais i recursos, evitant l'empobriment del material escolar, és un dels reptes presents a les recomanacions, però també és un repte la proposta de no augmentar el nombre d'alumnes per aula. Es declara que la ràtio per aula ha de ser equilibrada, coherent amb les finalitats i els mètodes actius de les escoles noves, així com les necessitats concretes del currículum –per exemple, es diu que en l'aprenentatge de llengües vives el nombre d'alumnes no ha de ser molt elevat. Atenent els aspectes diferencials de cada realitat, i amb l'objectiu de procurar l'educació completa a la qual tenen dret tots els infants, s'aconsella limitar el nombre d'alumnes per aula a les escoles rurals unitàries amb un únic docent.

Relacionat amb una educació acceptable, es planteja la formació de mestres i les condicions de treball docent, temes amb presència considerable a les recomanacions analitzades.²² En relació amb la formació inicial, es valora positivament la tendència que aquesta es realitzi des de les universitats o els instituts pedagògics universitaris, juntament amb acadèmies pedagògiques. S'estableix una formació global que, inspirada en els principis de l'Escola Activa, haurà de procurar una preparació cultural, professional i pedagògica, amb una coherent articulació dels coneixements teòrics, la investigació i la pràctica que té lloc en escoles model annexes als centres de formació –urbanes i rurals. Es diu que la formació de mestres urbans i mestres rurals ha d'assolir el mateix nivell i conferir iguals drets, i en aquest sentit cal tenir en compte l'especificitat per donar resposta a les realitats contextuais. La formació específica també ha de ser un requeriment per als docents que treballin en educació especial. Altres indicacions són relatives a la necessitat d'una formació especialitzada en àrees de llengua; per exemple es diu que la formació haurà de preveure l'adquisició d'una llengua estrangera, com a mínim, ja que l'estudi de llengües vives ha de formar part de l'ensenyament en totes les etapes, i les i els docents n'han de tenir coneixements.

Si bé la formació de mestres ha d'incloure obligatòriament l'especialització, s'insisteix que no pot limitar-se a la preparació de les disciplines concretes que s'hauran d'ensenyar. La preparació moral i metòdica de la tasca educativa, i els estudis pedagògics teòrics que han d'incloure coneixements de la psicologia, han de formar part dels estudis. En aquest sentit es recomana que la formació de mestres inclogui una sòlida formació psicològica integrada en la preparació pedagògica i didàctica: conèixer la psicologia de l'infant i l'adolescent no únicament per fer ús de tests i mètodes mètrics, sinó especialment per comprendre qualitativament el desenvolupament intel·lectual i emotiu de l'infant individualment i socialment. La formació psicològica consistirà en observacions, experiments i enquestes.

És important la menció que es fa a la formació de la personalitat dels futurs docents, afirmant que és bàsica per a la pràctica. De forma global, les mestres i els mestres han de rebre una formació que capaciti per exercir amb llibertat

²² El protagonisme de les mestres i els mestres en el canvi democratitzador de l'educació, la renovació pedagògica, la conformació del dret a l'educació, no únicament és present en cinc recomanacions que aborden temes específics (vegeu el Quadre 1: R4, R5, R12, R13, R16), sinó també en les altres recomanacions que tracten els temes relatius a la forma i el fons com ha de ser l'ensenyança, com s'ha d'organitzar, quins continguts s'ha d'ensenyar i com, en les diferents etapes educatives.

l'ofici, per prendre decisions autònomes respecte a la selecció de mètodes i adaptació de continguts, sempre d'acord amb les realitats concretes de cada context i grup d'infants i tenint present el desenvolupament de la pedagogia moderna.

Les recomanacions no obliden fer propostes relatives al nomenament definitiu de les joves i els joves mestres, i estableixen que aquest s'efectuï després d'un període de prova suficientment llarg, racionalment organitzat i controlat, que doni mostres de maduresa moral i intel·lectual, així com de la importància de l'ofici i de les seves responsabilitats. S'estableixen criteris de selecció, que es justifiquen com a criteris de qualitat. En aquest punt es diu que la selecció de les persones candidates no s'ha de basar únicament en els coneixements adquirits, sinó en les seves aptituds morals, intel·lectuals i físiques.

Pel que fa a la formació permanent, aquesta es justifica per donar resposta al perfeccionament durant l'exercici de la professió. La necessitat d'aquesta formació també està vinculada a l'extensió de l'educació que exigeix la formació en els mètodes que s'hauran d'aplicar en altres etapes educatives postobligatòries. En aquest punt s'indica la pertinença de la selecció de mestres en actiu que tinguin aptituds particulars.

A l'últim, en relació amb les condicions de treball, es considera que unes bones condicions són requisit d'una educació de qualitat. És per aquest motiu que es desaconsella la reducció de sous, atès que una remuneració baixa pot tenir l'efecte d'allunyar de l'ofici moltes persones ben formades. La retribució ha d'estar d'acord amb la importància de la funció. Tant pel que fa a la remuneració de mestres de primària com de secundària, els sous dins un mateix país han de ser equiparables, i s'han de compensar els casos que suposen una situació diferencial (mestres d'escola rural, mestres amb família...). S'aconsella que entre el sou d'entrada a la professió i el sou màxim no hi hagi molta distància. Destaca també el fet que es formulin les mateixes condicions per a les mestres de preescolar. En general, a igualtat de treball és desitjable que no hi hagi diferència en el sou entre mestres. Respecte a les hores de dedicació, es parla que no han de ser més de trenta, distribuïdes en un horari que permeti disposar d'hores per a la preparació de les lliçons, la lectura, l'activitat intel·lectual i el descans necessari. En l'exercici de la professió es preveu que legalment es puguin exercir activitats connexes sense que interfereixin en les responsabilitats docents. Es considera que cal garantir l'estabilitat per períodes de temps raonables, justificant els canvis –trasllats– per motius d'assumir altres càrrecs o a petició personal. Caldrà garantir també les cobertures en cas d'accidents, la jubilació i el dret a llicències retribuïdes.

En definitiva, s'insta les autoritats que procurin que les mestres i els mestres tinguin una bona formació inicial i permanent, i gaudeixin de condicions materials satisfactòries per atreure a l'ofici els joves d'un nivell moral i intel·lectual elevat.

Quarta. Es delimiten els principis d'una educació adaptable

Es defineix com a educació adaptable aquella que està atenta al principi de l'interès superior de la persona, és a dir, té present les trajectòries i biografies humanes —no únicament les acadèmiques—, i les necessitats diferencials de cadascú. L'educació adaptable és l'educació que es projecta com a possibilitat per a tothom, sense seleccions ni exclusions. És l'educació, com s'ha expressat anteriorment, que sap conciliar l'educabilitat amb l'educativitat.

A les recomanacions es va formulant una educació atenta a les diferències: s'estableix que l'edat no ha de ser el criteri per donar per acabada una etapa educativa, sinó que el criteri a seguir ha de ser el moment en què la formació física, intel·lectual i moral de l'infant s'hagi afermat de forma suficient. A més, en els debats també és present l'educació de les persones amb necessitats educatives especials, amb la finalitat que puguin desenvolupar les capacitats per portar una vida econòmica i social bona individualment i col·lectivament, per al jo i la societat. S'alerta dels perills d'una classificació prematura que condicioni el desenvolupament de l'infant, i es planteja un canvi de concepció que s'allunyi de la idea d'assistència per pensar en nenes i nens educables. Es proposa una educació que compregui la cultura general i la preparació professional, amb mestres formats, adaptant metodologies i tenint en compte sempre les possibilitats de cada infant.

També, en relació amb el currículum, de forma general es formulen propostes per desplegar els continguts d'acord amb els principis de l'escola activa, fent les adaptacions necessàries d'acord amb el grup d'alumnes i els seus contextos de vida. Les recomanacions tenen present el context d'entreguerres que viuen els infants, i es fan indicacions concretes per a l'ensenyança de la geografia, que ha d'incorporar el valor cultural i documental que permet entendre el món contemporani. S'afirma que l'estudi de la geografia permet a l'alumnat conèixer el medi físic, però també la geografia humana, política i econòmica del propi país i internacional. Alhora l'estudi de les llengües vives es justifica per la seva utilitat pràctica en una època sense guerra en què el gust i la possibilitat de viatjar s'amplien per l'impuls del desenvolupament de les relacions econòmiques entre països, i de forma especial per l'interès cultural que té el

coneixement directe de la literatura, els costums, la història dels altres països. El coneixement d'altres llengües es considera necessari per a la comprensió dels pobles i el desenvolupament de l'esperit de pau, i de forma global contribueix al desenvolupament de la personalitat humana. Altres continguts de les recomanacions destaquen el valor de les humanitats, i es proposa l'ensenyança de les llengües antigues que afavoreixen el desenvolupament del sentit de la realitat, les qualitats de judici, d'anàlisi i de lògica, competències necessàries per a la construcció d'una societat nova.

Les orientacions relatives al currículum es complementen amb els apunts sobre els mètodes educatius i els materials, la seva selecció i, de forma particular, l'ús dels manuals escolars. Es proposa adaptar els mètodes d'ensenyança a les condicions psicològiques d'acord amb l'edat de l'alumne, a les seves diferències i necessitats, a les àrees de coneixement, i a les condicions particulars de les escoles rurals. Respecte a aquestes escoles, es proposa l'adaptació dels programes a les condicions locals, buscant els centres d'interès d'acord amb el medi on viu l'alumnat, és a dir, es planteja la necessitat de contextualitzar la formació dels infants amb la finalitat de comprendre i valorar la vida i les professions rurals, recomanacions que deriven de la preocupació per l'èxode rural i la despoblació del camp. Respecte als materials, es fan indicacions concretes sobre els manuals escolars que han de ser concordants amb els programes oficials. A més, s'insisteix que el seu ús no pot suplantar els mètodes actius que recomana la pedagogia moderna; s'han d'utilitzar com a materials auxiliars amb funció de guies, punts de suport, verificació, revisió, i es deixa llibertat als docents en la forma d'utilitzar-los. En general destaca el paper protagonista dels docents, l'autonomia per poder prendre decisions respecte al què i al com.

Finalment, cal assenyalar que és destacable el ressò que tenen en les recomanacions les mobilitzacions a l'entorn de la igualtat entre dones i homes, una igualtat que tímidament van recollint les legislacions dels països en aspectes concrets que aniran ampliant l'horitzó del dret a l'educació de les dones. En el contingut de les recomanacions l'educació es fa extensiva també per a les noies, però es continuen establint itineraris curriculars diferenciats, és a dir, continguts específics per a cada sexe en funció del rol de gènere assignat. Per als nois una formació adaptada als interessos econòmics de la regió (rurals, comercials, industrials...); per a les noies una formació domèstica. És per aquest motiu que quan es parla de la formació de mestres de secundària, s'assenyala específicament que la segona ensenyança femenina haurà de donar resposta a la missió que les alumnes hauran d'exercir a les seves llars –tasques domèstiques, higiene, puericultura i educació familiar. S'avança en la igualtat

de les dones, es preveu la seva formació i el treball als espais públics, passes parcials però necessàries per influir no únicament en les realitats educatives, sinó en totes les esferes de la vida en una perspectiva de drets humans.

3. TRANSCENDÈNCIA DE LES RECOMANACIONS EN LA SIGNIFICACIÓ DEL DRET A L'EDUCACIÓ

«la paz social es tanto más sólida y los conflictos tanto menos violentos y perturbadores cuanto más están extendidas y son efectivas las garantías de los derechos vitales que son resultado de luchas o revoluciones que han roto el velo de la normalidad y naturalidad que ocultaba una precedente opresión o discriminación».²³

L'estudi realitzat evidencia com es va significar i dotar de contingut l'educació com a dret humà fonamental, amb caràcter d'universalitat, indivisibilitat i interdependència en l'espai temporal d'entreguerres, en un context esperançador en què batega el desig de pau, requisit necessari d'una nova educació constructora de societats més democràtiques, més lliures, més equitatives, més solidàries. Les 18 recomanacions objecte d'estudi s'acorden en un moment històric en què el desvetllament pedagògic es projecta amb impuls, amb la voluntat de posar en pràctica una educació innovadora per a una societat més humana. I aquestes idees queden recollides als seus continguts, és a dir, els acords que es prenen mostren un contagi de les pedagogies modernes, potser perquè a l'origen de la fundació i direcció de l'OIE hi ha persones impulsores d'aquestes pedagogies, homes i dones de pedagogia que creuen en l'educació, en la seva força transformadora i constructora de justícia i d'humanisme.

El context de pau que es vol teixir en el període d'entreguerres sembla que ofereix les condicions necessàries per a l'acord de recomanacions que volen anar més enllà del discurs, que volen concretar-se en la pràctica amb l'objectiu de transformar l'educació i la realitat. La intenció de projectar i garantir l'educació com a dret vital per a tothom es fa palesa en totes les recomanacions, aspecte rellevant, ja que, com explicita Ferrajoli,²⁴ al llarg del segle xx la garantia dels drets vitals es mostrarà com a condició necessària per a la pau.

²³ FERRAJOLI, Luigi. *Op. cit.*, pàg. 44 i 51.

²⁴ *Ibidem*.

És en un context de pau on és possible establir nexos entre drets i igualtat, convertir els drets fonamentals en «lleis del més dèbil», alternativa a la «lleï del més fort» que nega la igualtat. La història mostra que el progrés vers la igualtat de drets neix de la consciència desveladora de violacions vers la persona que es converteixen en intolerables. Però també mostra que és la pau interna, que s'expressa com a dret de resistència que es viu en les relacions quotidianes, la que assegura la vivència dels drets, entre els quals el dret a l'educació.

En conjunt les recomanacions mostren petites revolucions necessàries per avançar en el dret a l'educació. En totes, ja sigui de forma explícita o de forma transversal, la tasca de les mestres i els mestres ocupa un lloc protagonista en la concreció pràctica d'una educació assequible, accessible, acceptable i adaptable, mínims per garantir el principi d'universalitat de l'educació com a dret humà fonamental. Dels seus continguts també es desprèn una crida a fomentar l'esperit de solidaritat entre Estats, i en l'àmbit intern dels països. És a dir, més enllà del dret i el deure, emergeix el descobriment de la relació profunda entre tots els éssers humans –l'«obligación» de què parla Adela Cortina.²⁵ Del fet d'estar lligats neixen les obligacions compartides que sense exigir-se se senten com a necessàries i es comparteixen: «el mundo del don y del regalo, del consuelo en tiempos de tristeza, del apoyo en tiempos de desgracia, de la esperanza cuando el horizonte parece borrarse, del sentido ante la experiencia del absurdo».²⁶

La celebració permanent de les conferències internacionals d'educació al llarg del segle xx, i les recomanacions que se'n deriven, indiquen la necessitat de mantenir viu el debat educatiu amb l'objectiu de revisar les polítiques dels Estats i avançar en la construcció de l'arquitectura educativa, del continent i el contingut, és a dir, dels fonaments pedagògics i l'estructura dels sistemes educatius i les seves finalitats, el currículum i les metodologies, però també la formació i les condicions docents que seran garantia per a la vivència plena del dret a l'educació en contextos en què els canvis de les societats no sempre són favorables. La Segona Guerra Mundial i la posterior guerra freda, amb l'expansió del capitalisme, la globalització econòmica i la constant emergència de conflictes armats d'àmbit mundial, més enllà del seu caràcter local, tenen un marcat interès i un intervencionisme internacional que anirà posant barreres a l'educació com a dret humà.

²⁵ CORTINA, Adela. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Nobel, 2007.

²⁶ *Ibidem*, pàg. 263.

Avui de nou és necessari mirar el passat per entendre la realitat del dret a l'educació en el nostre present. Mirar enrere per constatar que les recomanacions constitueixen «una especie de Carta o Código internacional de Instrucción Pública, una valiosa suma de doctrina pedagógica. Aun cuando estas recomendaciones no tienen el carácter de convenciones, precisa no confundirlas con sencillos votos formulados por congresos privados. Todas han sido aprobadas por delegados de los Gobiernos debidamente autorizados. Además, estas recomendaciones, adoptadas a base de informes que proceden a su vez de los resultados de encuestas llevadas a cabo cerca de los Ministerios de Instrucción Pública no son únicamente la expresión de un ideal, sino que tienen en cuenta las posibilidades y la realidad escolar de los diversos países».²⁷

En conjunt les recomanacions conformen també una altra història de l'educació que evidencia que, si bé aquestes no tenen vinculació jurídica directa amb els governs –no són lleis d'obligat compliment–, sí que tenen autoritat moral derivada de la pròpia institució organitzadora de les conferències internacionals d'educació que impulsa acords de mínims entre els països que hi participen. En aquest context els Estats, si bé no tenen el deure jurídic, sí que es troben en el deure moral de donar suport als acords, i en certa forma això obliga els governs a definir normes jurídiques per no restar-hi al marge ni estar en descrèdit internacional. Les recomanacions actuen com a prelegislació quan ofereixen orientacions que activen el procés dialèctic del dret a l'educació.

²⁷ PIAGET, Jean. «Introducción a la tercera edición», UNESCO. *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977*. UNESCO, 1979, pàg. ix.